

Jašová, Michaela; Wartmann, Robert

Neue Rechte, alte Gefahr

Debatte : Beiträge zur Erwachsenenbildung 3 (2020) 2, S. 180-196



Quellenangabe/ Reference:

Jašová, Michaela; Wartmann, Robert: Neue Rechte, alte Gefahr - In: Debatte : Beiträge zur Erwachsenenbildung 3 (2020) 2, S. 180-196 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-287289 - DOI: 10.25656/01:28728; 10.3224/debatte.v3i2.08

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-287289>

<https://doi.org/10.25656/01:28728>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence:

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Neue Rechte, alte Gefahr

Michaela Jašová &
Robert Wartmann

Zusammenfassung

In dieser Replik problematisieren wir einige zentrale Prämissen und Schlussfolgerungen der Argumentation des Beitrags *(Erwachsenen-)Bildung in Zeiten rechtsgerichteter Metapolitik* von Sales Rödel (2020). Es wird unter anderem mithilfe hegemonie- und bildungstheoretischer Perspektiven die These gestützt, dass mit dem Vorgehen und der Perspektive Rödel die Kontinuität rechter Gewalt und die Kontinuität der sogenannten rechten Metapolitik ausgeblendet und rechts-nationale Diskurse im *Innern* der Gesellschaft und auch der Erziehungswissenschaft sowohl ausgeklammert als auch reproduziert werden.

Hegemonie · Bildung · Neue Rechte · Rechtsextremismus · Nationalismus · Disziplinpolitik

Neue Rechte, alte Gefahr

Michaela Jašová & Robert Wartmann

Einleitung

Im deutschsprachigen Bildungsdenken lässt sich ein bereits vielfach problematisiertes Muster nachzeichnen, nach dem das Denken, die Diskurse und Institutionalisierungen rund um den Bildungsbegriff nicht nur individuelle Veränderungs- und Aufwachsensprozesse betreffen, sondern nach dem ‚Bildung‘ für jedes soziale, ökonomische oder globale Problem die richtige oder beste Lösung zu sein scheint (Ricken 2006, S. 20; Schäfer 2011). Die gute deutsche Bildung für mehr Selbstbestimmung, Mündigkeit und Emanzipation (Hufer 2016), bessere Lebenschancen, für mehr Innovations- und Wirtschaftskraft (Allmendinger 2013), ‚unsere Bildung‘ für Länder des globalen Südens (Krappmann 2013) oder für die ganze Welt (Sander 2018) markieren eindrücklich dieses Muster. Aber auch ganz klassisch ließe sich der Überwindungsversuch des Absolutismus und Feudalismus durch Bildung in Humboldts Bildungsdenken anführen. Etwas aktueller wären noch die Abgrenzungsfiguren der Halbbildung (Adorno 1959) wie Unbildung (Liessmann 2007), des Nationalismus und Rechtsextremismus (Pfeiffer 2000; Studer 2021), der Ökonomisierung und des Kapitalismus (Lohmann 1999; Ruhloff 1997), Amerikanisierung und Bologna (Lenzen 2014), Inklusion (Dammer 2015), oder die ganze Moderne, Imperialismus und Kolonialismus (Castro Varela 2016; Knobloch 2019).

Auch wenn diese Liste noch weitaus umfangreicher sein könnte und mit dem Bildungsbe-

griff jeweils deutlich ambivalenter umgegangen wird, als hier suggeriert, so lässt sich im Anschluss dieser tradierten Problembewältigungsstrategie namens Bildung mit Rödels Beitrag nun ein weiteres Problem aufmachen, welches die „(Erwachsenen-)Bildung“ (Rödel 2020, S. 138) vor „neue Herausforderungen“ stellt (Rödel 2020, S. 135): die Neue Rechte. Die Argumentation Rödels lässt sich folgendermaßen skizzieren: Es existieren „jüngere Bemühungen rechter Akteur*innen“ (Rödel 2020, S. 132), „neue Herausforderungen“ (Rödel 2020, S. 135) oder eine „neue Form der Politisierung [des Feldes der (Erwachsenen-)Bildung]“ von rechts (Rödel 2020, S. 138). Diese jüngere und neue (Meta-)Politisierung von rechts trifft auf eine teils entpolitisierte (Rödel 2020, S. 139), teils ökonomisierte (Rödel 2020, S. 137) und teils kritische aber kritikunfähige Erziehungswissenschaft (Rödel 2020, S. 140). Durch diese Form der Politisierung und Bedrohung von rechts steht die Erziehungswissenschaft (und auch Erwachsenenbildung) vor neuen Herausforderungen, für deren Bewältigung am Ende des Texts „einige erkenntnispolitische Einsätze aus der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und der Politischen Theorie aufgerufen“ und zur Diskussion gestellt werden (Rödel 2020, S. 135).

Zu diesen zur Diskussion gestellten Einsätzen gegen rechts gehören erstens: Es brauche eine „Re-Politisierung“ der Erziehungswissenschaft, nach der sie sich selbst als „gesellschaftliche Akteurin“ begreift, die „gezielt Gesellschaft [gestaltet]“ (Rödel 2020, S. 142) und „im öffentlichen Diskurs“ den „rechten Versuchen, hegemoniale Erzählungen über Bildung und Erziehung zu etablieren, [ent-

gegenwirkt]“ (Rödel 2020, S. 143). Zweitens: Für diese Re-Politisierung benötige die Erziehungswissenschaft eine „erkenntnispolitische und öffentlichkeitstheoretische Neudimensionierung“ und „eine Re-Formulierung kritischer Einsätze“ (Rödel 2020, S. 143). Wir sollten „nicht von einem moralisierend-autoritären Standpunkt“ aus den Rechten begegnen, „sondern versuchen, Widersprüche und Krisen rechter Positionen aus den Normen der Akteur*innen selbst heraus zu kritisieren und damit auch konkrete Praktiken zu adressieren und zu transformieren“ (Rödel 2020, S. 144). Wir sollten uns intensiver mit rechten Intellektuellen durch „*immanente Formen der Kritik*“ beschäftigen (Rödel 2020, S. 144; Hervorh. i. O.) und veraltete und moralisierende Kritikformen beiseitelegen (Rödel 2020, S. 144). Diese Kritiken sollen dann in „undogmatischer, nachvollziehbarer und der Pluralität und Agonalität spätmoderner Wertordnungen entsprechender Weise“ kommuniziert, gleichzeitig soll mit Gegenerzählungen den rechten hegemonialen Einsätzen auf „Augenhöhe“ begegnet werden, um neben der Re-Politisierung des öffentlichen Raums das Problem der Nicht-Repräsentation (der Rechten?) anzugehen (Rödel 2020, S. 144). Drittens: Für die Re-Politisierung benötige die Erziehungswissenschaft außerdem „eine grundlagentheoretische Reflexion der ‚einheimischen‘ Begriffe“ (Rödel 2020, S. 143). Also die *eigenen* „Begriffe wie Bildung“ müssen in ihren „Grundstrukturen aufgeschlüsselt“ werden, um bspw. das Bildungsdenken dann gegen rechts zu positionieren und von rechten „Theorien der Indoktrination“ (Rödel 2020, S. 144) abzugrenzen und um ‚Bildung‘ gegen rechts zu wenden (Rödel 2020, S. 144).

Wir werden in dieser Replik auf den Beitrag (*Erwachsenen-)Bildung in Zeiten rechtsgerichteter Metapolitik* von Rödel einige zentrale Prämissen und Schlussfolgerungen der Argumentation problematisieren. Es soll zunächst verdeutlicht werden, dass rechtes Denken nicht „(wieder) salonfähig“ (Rödel 2020, S. 133) geworden ist (Teil 2), die Strategien einer sogenannten (rechten) Metapolitik keinen neuen Trend darstellen und gerade aus hegemonietheoretischer Sicht gar nicht neu sein können, sondern feste Bestandteile des politischen Raumes in der Moderne darstellen (Teil 3). Zudem übergehen die Strategie der Positionierung der Probleme im Außen (Rechte), wie die Reinigungspraxis der vorgeschlagenen Selbstkritik und der Wunsch, den öffentlich-politischen Raum re-politisieren oder im Sinne Deweys neu-gestalten zu wollen (Rödel 2020, S. 143–144), einerseits den Stand der Forschung und andererseits, so unsere These, stützen sie nationale Diskurse. Der folgende Beitrag versucht, auf die Gefahr solcher Interventionen gegen rechts hinzuweisen, welche die Probleme im Außen positionieren, sei es im Vorgehen (Teil 4.1), in der anvisierten Selbstkritik (Teil 4.2) oder in der theoretischen (Neu)Fassung von Öffentlichkeit (Teil 4.3).

2. Rechtes Denken ist nicht „(wieder) salonfähig“

Rödel beginnt seinen Beitrag mit einer Skandalisierung – „Rechtes Denken ist (wieder) salonfähig“ (Rödel 2020, S. 133) – und verwendet damit einen beliebten Einstieg, welcher in vielen Artikeln über die rechte Gefahr

in der Gesellschaft zu finden ist. Die Skandalisierung rechter Gewalt lässt sich aus politisch-strategischer Sicht begrüßen, jedoch verweist das „wieder“ auf eine Geschichtsschreibung, nach der rechtes Denken längere Zeit nicht salonfähig war und nun wie ein Virus von außen die demokratische Ordnung befällt und destabilisiert.

Der zweite Satz Rödel folgt dieser Logik: „Die Ereignisse der Jahre 2019 und 2020 haben deutlich werden lassen, was seit längerem in Öffentlichkeit und Wissenschaft diskutiert, in Plenarsälen sichtbar und im Alltag spürbar war“ (Rödel 2020, S. 133). Der anfänglichen Hinleitung und den ersten Ausführungen zu der zentralen Diagnose des Beitrags Rödel – eine (neue) „Diskursverschiebung“ von rechts (Rödel 2020, S. 133) – lassen sich zwar nicht gänzlich widersprechen und doch erscheinen sie in zweierlei Hinsicht als problematisch. Als Erstes: Es bleibt unklar, warum angesichts des enormen Ausmaßes rechter Gewalt seit dem Zweiten Weltkrieg erst die Ereignisse der letzten zwei Jahre als Meilensteine in der öffentlichen Wahrnehmung rechter Gewalt auftreten. Was ist mit der gescheiterten Entnazifizierung (Gamrasni 2019), dem Schweigen über die Gräueltaten des NS-Regimes (Czollek 2020a), der Gründung der NPD in den 1960ern und dem Bestehen und Entstehen vieler rechtsextremer, gewaltbereiter Gruppierungen? Zu diesen Gruppen gehörten bspw. der Bund deutscher Jugend (BDJ), die Wehrsportgruppe Werwolf, die Europäische Befreiungsfront (EBF), die Wehrsportgruppe Hengst, die Werwolf Jagdeinheit Senftenberg oder Wehrsportgruppe Hoffmann (Döring 2008; Radke & Staud 2019;

Rigoll 2020; Virchow 2019). Hinzu kommen die rechtsextremen Angriffe und Ausschreitungen der 1990er Jahre bspw. in Solingen, Rostock-Lichtenhagen, Hoyerswerda oder Mölln sowie die völkischen Ansiedlungsprojekte im Rahmen der rechtsextremen Strategie der Erzeugung von „national befreiten Zonen“ (Döring 2008), die Morde des NSU, die nach dem „langen Sommer der Migration“ angestiegene rechtsextreme Gewalt gegen geflüchtete Menschen (Hess, Kasperek, Kron, Rodatz, Schwertl & Sontowski 2017), darunter bspw. die medial präsenten Angriffe in Freital, Köthen oder Chemnitz.

Die Zahl der getöteten Opfer rechter Gewalt seit den 1990er Jahren beläuft sich auf über 200 (Brausam 2021) – dabei handelt es sich nur um medial bekannte Fälle, die Dunkelziffer wird vermutlich viel höher ausfallen. Diese Zahl allein macht jedoch schon deutlich, dass *deutsche* Geschichte nach dem Zweiten Weltkrieg von einer rechten „Blutspur“ (Rigoll 2020) durchzogen ist. Rassismus, Antisemitismus, Nationalismus und rechter Terror stellen eine deutsche Kontinuität dar und sollten in dieser Kontinuität behandelt werden (Beckmann 2020; Rigoll 2020). Was meint Rödel, wenn er schreibt, dass rechtes Denken *wieder* salonfähig ist und dass rechte Gewalt seit *längerem* diskutiert wird und spürbar ist? Diese Zeitangaben erscheinen vor diesem Hintergrund als Verharmlosungen von Kontinuitäten rechter Gewalt in Deutschland. Sie erinnern an die immer noch verbreitete und von vielen Historiker*innen geteilte Darstellung eines (auch wenn verspäteten) entnazifizierten Deutschlands, in dem rechte Gewalt erst seit den 1990er Jahren wieder aufblühte (Zeithistorischer Arbeitskreis Extreme Rechte 2020).

Als Zweites: Es bleibt bei Rödel unklar, wem die Angriffe der Jahre 2019 und 2020 die Tatsache der rechten Gewalt verdeutlicht haben. Diejenigen, die von rechter Gewalt betroffen sind und diejenigen, die sich mit den Betroffenen solidarisieren, berichten seit Jahrzehnten über die Kontinuität rechter Gewalt und das Kleinreden dieser im öffentlichen Diskurs (bspw. Arslan 2019). Für sie waren die Angriffe der letzten Jahre keine Überraschung, sondern eine Konsequenz der nationalistischen Diskurse in Politik und Gesellschaft (bspw. Karakus & Tlusty 2021).

Haben also diese Angriffe die bürgerliche Mitte wissen lassen, wie es um die rechte Gefahr steht? Die sogenannten *Mitte Studien* zeigen im zweijährigen Rhythmus, dass rechtsextreme Positionen weit in die sogenannte Mitte der Gesellschaft reichen, auf ihren Diskursen aufbauen und in ihr eine Stütze finden (Decker & Brähler 2020; Heitmeyer 2011). Auch die aktuelle *Leipziger Autoritarismus Studie* (Decker & Brähler 2020) präsentiert alles andere als ein ‚aufgeklärtes Volk‘, welches sich klar gegen rechts positioniert. So fühlen sich bspw. 44,8 % der Befragten in Westdeutschland und 55,1 % in Ostdeutschland durch die Anwesenheit von Muslim*innen „manchmal wie ein Fremder im eigenen Land“ (Decker & Brähler 2020, S. 64), 52,9 % aller Befragten denken, dass Sinti und Roma zur Kriminalität neigen (Decker & Brähler 2020, S. 66) und 24,6 % stimmen latent der Aussage zu, dass Juden auch heute noch einen zu großen Einfluss haben (Decker & Brähler 2020, S. 225). Diese Zahlen sprechen eher dafür, dass der breiten Mitte die Ereignisse der letzten zwei Jahre die Augen nicht aufgemacht haben, denn sie

selbst verbreiten rassistische und nationalistische Ressentiments.

Oder geht es darum, dass rechtskonservative Politiker*innen wie Seehofer, die laut Rödel die rechte Gewalt „offen [...] adressieren“ (Rödel 2020, S. 133), die Gefahr des Rechtsextremismus erkannt haben? Auch dieses Bild fußt auf keiner konsistenten Argumentation und vergisst, dass solche öffentlichen ‚Adressierungen‘ rechter Gewalt nicht mit einer Anerkennung der Ernsthaftigkeit rechter Gefahr einhergehen müssen. Diese Äußerungen sagen auch nichts darüber aus, wie nationalistisch und rassistisch Politik letztendlich betrieben wird (bspw. Zeithistorischer Arbeitskreis Extreme Rechte 2020).

Rödels knappe Gesellschaftsanalyse spricht von einem Erstarken der rechtsextremen Tendenzen und einer (neuen) Diskursverschiebung von rechts. Diese Perspektive wird nur unzureichend der Tatsache gerecht, dass rechtes Gedankengut seit der Konstitution der deutschen Nation in der Gesellschaft eine wichtige Rolle spielte und sie mitprägte. Es besteht die Gefahr, dass ein zu vereinfachtes Bild entsteht: Die rechtsextremen Positionen waren in der Vergangenheit im Außen angesiedelt und erst *seit längerem* verankern sie sich im Alltag, in hegemonialen Diskursen und in etablierten Institutionen. So eine Sicht übersieht die Komplexität und Anpassungsfähigkeit rassistischer und nationalistischer Ressentiments (bspw. Demirović & Bojadžijev 2002). Die rechtsextremen Positionen befanden sich nie im Außen, es wurde nur erfolgreich so getan als ob dies so wäre (Czollek 2020b; Decker & Brähler 2020; Heitmeyer 2011). So war bspw. die Kategorie ‚Rasse‘ in der Nachkriegszeit zwar nicht mehr on vogue. Mit dem

Begriff ‚Kultur‘ wurde jedoch ein zeitgemäßer kulturalistischer Rassismus etabliert (Balibar & Wallerstein 2018; Demirović & Bojadzije 2002). Der rassistisch motivierte Hass und die Ausgrenzung der ‚Fremden‘ wurde mit Euphemismen wie Fremdenfeindlichkeit, Islamophobie o. ä. geglättet und den Rechtsextremen zugeschoben und die seit den 1970er Jahren geführte Debatte um den sog. Extremismus leugnete erfolgreich rechtes Denken in der Mitte der Gesellschaft (Brähler & Decker 2018; Stöss 2015).

Wird Rechtsextremismus als eine nie ausgesetzte deutsche Kontinuität betrachtet und klar als solche benannt, kann zum Beispiel gefragt werden, wie sich Rechtsextremismus durch die Transformation der Medienlandschaft verändert hat, welche Allianzen im Zuge der Globalisierung entstanden sind, welche Narrative und Bilder ihn gegenwärtig stützen und vor allem kann gefragt werden, wie die eigene Disziplin mit rechten und rechtsextremen Diskursen verstrickt ist (und schon immer verstrickt war). Denn, es würden keine Bösen vom *rechten Rand* kommen und das Feld einnehmen, wenn der Weg nicht längst geebnet wäre.

3. „Strategien einer sog. Metapolitik“ sind nicht neu

Wenn Rechte erst seit Kurzem versuchen, die Grenzen des Sag- und Denkbaren zu verschieben, was haben sie vorher gemacht? Würde es Rödel darum gehen, den Zeitpunkt des Eintritts des Gramscianismus von rechts nachzuzeichnen (Brumlik 2016), dann lässt sich womöglich eine Wende im deutschen Rechts-

intellektualismus markieren. Diese ‚neue‘ Aufmerksamkeit um die Strategien der Etablierung hegemonialer Erzählungen und auch der vermehrte Einsatz neuer Medien verweisen auf einen Wandel in der rechten politischen Strategie. Das Konzept einer ‚Kulturrevolution von rechts‘ ist jedoch keineswegs neu und entsteht nicht erst mit Alain de Benoist und Nouvelle Droite (Brumlik 2016; Hufer 2018; Müller 1995). Die Neuen Rechten knüpfen an die faschistische Propaganda des Dritten Reiches an (Müller 1995, S. 41–44), welche sich wiederum von der bürgerlichen Kulturideologie nährt. Die bürgerliche Kulturideologie entstand mit Hilfe des Denkens *nationaler* Größen wie Kant, Herder, Schiller oder Humboldt (Müller 1995, S. 41–44) und bereitete unter anderem den Weg für die ‚Konservative Revolution‘ der Weimarer Republik, welche die Formulierung ‚das Dritte Reich‘ geprägt hat. Der Begriff Metapolitik findet sich zudem bereits bei Martin Heidegger (Brumlik 2016; Hufer 2018).

Worin der aktuelle Wandel rechter Strategien besteht, wird von Rödel nicht benannt. Vielmehr wird „Das alte Denken der neuen Rechten“ (Brumlik 2016) als eine jüngere Gefahr betrachtet. Gerade aufgrund der Kontinuität des rechten Denkens und rechter Gewalt wurde der Begriff ‚Neue Rechte‘ bereits häufiger problematisiert und kritisiert (Hufer 2018). Zwar beschreibt Rödel, dass zu der rechten Metapolitik die ‚vorpolitische‘ Anrufung der „Fiktion eines Volks“ (Rödel 2020, S. 133) gehört. Die Erzeugung der Einheit des Volkes gehört allerdings spätestens seit dem Übergang zur Moderne zum festen Repertoire politischer Legitimationen. Das Konstrukt des Volkes, welches die Mitglieder einer Nation

symbolisiert (Balibar & Wallerstein 2018), stützt sich hauptsächlich auf die Annahmen einer gemeinsamen und langen Geschichte mit einem glorreichen Ursprung, einer Sprache, einem Territorium und einer gemeinsamen Abstammung (Anderson 2005; Balibar & Wallerstein 2018; Weheliye 2015).

Die Konstitution eines fiktionalen deutschen Volkes wurde bspw. bereits vor der Gründung des Deutschen Reiches im Jahr 1871 angestoßen und das hauptsächlich mithilfe literarischer und sprachwissenschaftlicher Bestrebungen (Elias & Schröter 1990; Gazdar 2010; Riesenweber 2012; Siegert 1993, S. 69–81). Der Charakter des deutschen Volkes wurde entlang des Mythos um das Land der Dichter und Denker gewoben, wobei dieses nationalstiftende Deutungsmuster der deutschen ‚Kulturnation‘ erfolgreich von links wie rechts besetzt wurde und immer noch wird (Bollenbeck 1994).

Auch die von Rödel thematisierte Konstruktion des ‚Volkswillens‘ und das damit zusammenhängende aktive Gestalten des Politischen Raumes (Rödel 2020, S. 133) sind keine neuen Strategien und auch keine Strategien, die lediglich die Rechten verwenden. Nach dem Wegfallen sakraler Legitimationsgrundlagen ist das Regieren in der Moderne darauf angewiesen, eine Einheit des Volkes zu konstituieren, um den Schein zu erzeugen, dass die Regierung den Willen dieses Volkes repräsentiert (Lefort 2009). Es handelt sich um keine rechte Strategie, diese Konstruktion markiert ein Legitimationsproblem und die Repräsentationslogik demokratischer Nationalstaaten. Diese Einheit eines Volkes, einer Nation und eines Deutschlands wird von politischen Parteien aus diversen Spek-

tren adressiert, wenngleich unterschiedlich explizit.

Es lassen sich seit der Gründung des Deutschen Reiches unzählige rechte Narrative und Strategien auflisten, mit denen Diskursverschiebungen erzeugt und die Sphäre des ‚vorpolitischen Raumes‘ geformt wurde. Darunter fällt bspw. das in der NS Zeit von Goebbels propagierte Konzept der ‚stählernen Romantik‘, welches von einem technologisch hochentwickeltem und überlegenem Deutschland ausgeht oder dieses zumindest anvisiert. Dieses Konzept findet sich in den neurechten Konzepten über den Kulturkampf von rechts wieder (Müller 1995, S. 43).

Gerade die Begriffe Bildung und Kultur gehören zu bedeutenden nationalstiftenden Deutungsmustern in Deutschland und waren maßgeblich an der Konstruktion einer ‚deutschen Identität‘ beteiligt (Bollenbeck 1994; Jašová 2021; Gazdar 2010). Die deutsche Nation und der damit zusammenhängende deutsche Nationalismus wurde nicht bloß von einem Souverän von oben angeordnet, sondern seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert metapolitisch über Diskurse bspw. um die deutsche Kulturnation und Geniekult erzeugt und gefestigt: Prominent in der Erziehungswissenschaft ist bspw. Fichtes „deutsche Nationalerziehung“, nach der Bildung als „Rettungsmittel“ und „Erhaltungsmittel einer deutschen Nation überhaupt“ verstanden wurde (Fichte 1965 [1845-1846] VII, S. 274, 277, 280, zit. n. Ricken 2006, S. 322). Gerade diese historische und bis zur Gegenwart wirksame Verschränkung der Begriffe ‚Bildung‘ und ‚Kultur‘ mit dem Konstrukt der Nation sollte zumindest Zweifel mit sich bringen, ob sich diese Begriffe überhaupt für Einsätze gegen rechte Strategien eignen.

4. Die Stützung nationaler Diskurse

4.1 Die anderen sind schuld

Obwohl als Antwort auf die neuen Herausforderungen der Erziehungswissenschaft von Rödel neue (poststrukturalistische) Kritikformen und Selbstkritik anvisiert werden, lässt sich der Text als eine sehr klassische Kritik der anderen lesen. Es wird eine Trennung zwischen dem Ist-Zustand einer teils hilflosen, ent-politisierten, ökonomisierten und teils kritischen (aber kritikunfähigen) Erziehungswissenschaft auf der einen Seite und dem Soll-Zustand einer kritischen, reflexiven und politisch-handlungsfähigen Erziehungswissenschaft auf der anderen Seite erzeugt. Dem entspricht auch die Unterscheidung zwischen einer diffusen und re-politisierten Öffentlichkeit. Diese kritische Trennung ist durch Perspektiven und Kriterien von außen (Baader, Laclau & Mouffe, Schäfer, Tippelt & von Hippel u. Ä. siehe Rödel 2020, S. 146–149) bestimmt und durch ein Problem, hier eine neue Herausforderung von rechts motiviert. Das Problem wird dabei außerhalb der Erziehungswissenschaft verortet, welches das hilflose oder eher kritikunfähige Innen bedroht, wobei das Innen schon mit inneren Problemen, wie den empirischen Wissenschaften oder den Kolleg*innen, die sich mit dem Lebenslangen Lernen beschäftigen (Rödel 2020, S. 137), zu kämpfen hat. Also das eigentliche Innen ist die theoretische und kritische (wie unschuldige) Erziehungswissenschaft, die jedoch aufgrund der neuen Bedrohung von rechts mithilfe vom Poststrukturalismus und Dewey (Rödel 2020, S. 143) aktualisiert werden müsse.

Die Kritik an bestimmten Kritikformen und die Forderung nach einer immanenten Kritik (Rödel 2020, S. 144) lässt sich zudem mit hegemonietheoretischem Instrumentarium aus unserer Sicht nicht plausibilisieren. So macht bspw. die Dekonstruktion Jacques Derridas, sofern mensch sie als eine Form immanenter Kritik versteht, hegemonietheoretisch *Sinn*. Mit dem dekonstruktiven Vorgehen sollen hegemoniale Diskurse (bspw. des Phallogozentrismus, der Heteronormativität oder des Eurozentrismus) hin zum Ausgeschlossenen von *innen* heraus verschoben werden, wobei auch die Unterscheidungen zwischen innen/außen und immanent/transzendent in der dekonstruktiven Perspektive hinfällig werden. Warum sollte nun bei angeblich neuartigen Diskursverschiebungen bspw. dekonstruktiv vorgegangen und warum sollen diese Interventionen zum offensichtlich Ausgeschlossenen hin verschoben werden? Wozu? Sollen die rechten Theorien linker werden? Für wen? Was wäre der Mehrwert einer Dekonstruktion von neu-rechten Intellektuellen? Und warum reichen die bisherigen Dekonstruktionen und Kritiken nicht aus und warum müssen Kritische Theorie und Poststrukturalismus gegeneinander ausgespielt werden (Rödel 2020, S. 140–144)? Müsste aus hegemonietheoretischer Sicht für eine Gegenhegemonie die *alte* und *neue* Kritik nicht gleichzeitig und in einem Sowohl-als-auch ins Feld geführt werden? Müsste eine hegemoniale Intervention bspw. unter den leeren Signifikanten der Differenz und Hybridität alle kritischen Diskurse zwar trennen (Plurale und widerstreitende Zugänge), aber auch vereinen (Identitätsstiftende und universalisierende Gegenerzählung)

zugleich, um möglichst viele partikulare Interessen unter sich zu vereinen, sodass die Erzählungen unter den leeren Signifikanten der Identität, Homogenität und des Volkes politisch wirksam disqualifiziert werden können?

4.2 Bildungstheoretische Selbstkritik?

Der Bildungsbegriff wird von Rödel einerseits als ein Repräsentant eines bestimmten diskursiv-hegemonialen Felds oder Raums verwendet (Rödel 2020, S. 134), wenn er von der „Politisierung des Feldes der Bildung“ (Rödel 2020, S. 137) spricht. Gleichzeitig sollen die „Grundbegriffe und -konzepte“ (Rödel 2020, S. 144) nach deren Politizität und den Ursachen für die Möglichkeit der Umdeutung von rechts befragt sowie in ihren „Grundstrukturen aufgeschlüsselt“ (Rödel 2020, S. 144) werden, um sie gegen rechts zu wenden. Also Bildung als ‚einheimischer‘ Begriff und entsprechende Konzepte müssen im Raum der Bildung gegen rechts verteidigt werden. Es scheint in dieser Perspektive Rödel von vornherein ausgemacht zu sein, dass Bildung ein ‚einheimischer‘ Begriff ist, der von rechts-außen angeeignet und ‚umgedeutet‘ wird. Der Begriff ‚Bildung‘ gehört also selbst nicht zum Problem und steht nicht zur Disposition.

An dieser Stelle wird zudem deutlich, dass hegemonietheoretisch eine hegemoniale Intervention nicht auf ‚Augenhöhe‘ geschehen kann, da es (zumindest nach dem von Rödel selbst angeführten Alfred Schäfer) bei einer Intervention um die Restrukturierung des gesamten diskursiven und praktischen Raums geht (Schäfer 2014, S. 15). Die hegemoniale Intervention visiert keine Stabilisierung par-

tikularer Positionen (auf Augenhöhe) innerhalb eines neutralen Raums an. Denn aus hegemonietheoretischer Sicht versucht auch Rödel den (gesamten) Raum zu re-politisieren und die Rechten in eine bestimmte Politik zu integrieren, woran rechte Akteur*innen wahrscheinlich kein Interesse haben. Auch die Bestimmung der Bildung als ‚einheimisch‘ und der Versuch den Begriff von rechts abzugrenzen, visiert die Durchsetzung einer bestimmten, einer kritischen Bildungserzählung an. Und diese Durchsetzung einer bestimmten Bildung (gegen rechts) oder Rödel's Re-Politisierungsvorschlag haben aus hegemonietheoretischer Perspektive politisch umso mehr Erfolg, je mehr eine partikulare Vorstellungswelt als universale ausgegeben wird (‚einheimischer‘ Bildungsbegriff), je mehr partikulare Interessen sie unter sich vereinen kann (durch Re-Politisierung alle repräsentieren) und je mehr Probleme (Diskursverschiebung von rechts) Rödel verspricht zu lösen (Schäfer 2011, S. 8–10, 83; 2014). Rödel's Positionierung des Bildungsbegriffs interveniert in einen konflikthaften Raum, in dem über das (scheinbar) *reale* Sein der Bildung gestritten wird. Jedoch geschieht dies nicht auf Augenhöhe, sondern es geht um die Veränderung des gesamten praktisch-diskursiven Raums, der bedingt, was alle, auch die anderen Konfliktparteien unter Bildung verstehen.

Aus hegemonietheoretischer Sicht kann es dennoch *Sinn* machen, an einer Gegenhegemonie oder Gegenerzählung zu arbeiten und auch der Bildungsbegriff ließe sich bspw. mit der Perspektive Alfred Schäfers für eine hegemoniale Intervention bemühen (Schäfer 2011; 2014). Dies ist jedoch nur theoretisch plausibel, wenn

der Bildungsbegriff als ein leerer Signifikant verstanden wird, der auf keine realen Gründe mehr verweist und wenn jede bildungstheoretische und kritische Grundlegung selbst nur eine hegemoniale Operation darstellt.¹ Und es müsste klar sein, dass in diesem Sinne der Bildungsbegriff auch als Medium rechtskonservativer und faschistischer Diskurse häufig und wiederholt erfolgreich genutzt wurde und wird (Bollenbeck 1994; Müller 1995). Gerade die semantische Unbestimmtheit der Idee Bildung verleiht ihr die Möglichkeit, verschiedenste Diskurse zu stützen und sich veränderten gesellschaftlichen Bedingungen anzupassen. Auch die Nazis haben Geistigkeit, Bildung und das humboldtsche Ideal beschworen und es gleichzeitig zugunsten technischer Ausbildungsgänge und einem totalen Staat in deren Ideologie eingegliedert (Bollenbeck 1994, S. 291–294). Es existiert kein ‚unschuldiges‘ oder ‚neutrales‘ Feld der Bildung, dass sich re-politisieren oder zu dem sich zurückkehren lässt, welches dann von rechten Vereinnahmungen befreit wäre. Vielmehr müsste gefragt werden, welche Rolle die Bildungswissenschaft selbst bspw. im nationalen Theater spielt(e) und warum diese Rolle bis jetzt nur unzureichend thematisiert worden ist.

Es wurde zudem bereits verdeutlicht, dass der Bildungsbegriff nicht einfach leer ist und der diskursive Raum oder die Ordnung der Bildung sich nicht beliebig und nach den vie-

len Toden des Subjekts schon gar nicht einfach *intentional* modellieren lässt. Bildung ist mit bestimmten Diskursen sehr eng verschränkt, welche die Abgrenzung zum sogenannten extrem-rechten Rand und die Möglichkeit der kritischen Wendung gegen rechts unterlaufen. Neben der engen Verschränkung mit Bürgerlichkeit (Schäfer 2014), mit Selbstbezüglichkeit, Individualität und Liberalismus (Ricken 2006) und mit der westlichen Moderne (Knobloch 2019) ist der Bildungsbegriff mit dem Nationalen kurzgeschlossen (Assmann 1993, Bollenbeck 1994; Jašová 2021; Jašová & Wartmann im Druck; Messerschmidt 2020; Wartmann im Druck; Wimmer 2009).

Es wurde schon mehrfach darauf hingewiesen, dass sich Nation, Kultur und Bildung näher stehen, als die oft gegen jegliche Fremdbestimmung positionierte Bildung dies vermuten lässt. Sprache, Kunst, Literatur, Bildung und Wissenschaft waren im Vergleich bspw. zu Frankreich oder England in Besonderem zentrale Schaltstellen der Nationalbildung, was sich exemplarisch auch an dem Bildungsdenken Goethes, Fichtes oder Humboldts nachzeichnen ließe (Bollenbeck 1994; Jašová 2021; Ricken 2006; Siegert 1993, S. 69–81; Wimmer 2009).

Und auch die „Wiedergutwerdung“ der Kultur nach dem zweiten Weltkrieg (Czollek 2020b, S. 65) und die später folgende Wie-

¹ Es fällt bei der Lektüre auf, dass der Begriff ‚Grund‘ sehr häufig verwendet wird, ohne dass dieser problematisiert wird und dies, obwohl sich mit der Hegemonietheorie Laclaus und Mouffes (Rödel 2020, S. 134), wie der daran anschließenden Theorie Schäfers (Rödel 2020, S. 141) und damit Schäfers paradoxaler Fassung des (Un-)Grundes auf postfundamentalistische Perspektiven berufen wird. Wendet mensch die hegemonietheoretische Perspektive auf Rödel selbst an, dann entsteht der Eindruck, dass in dem Text Elemente und bestimmte Referenzen in Bezug zu einem hegemonietheoretischen Denken selbst für die *eigenen* theoretischen *Gründungen* verwendet werden.

derguterwertung der Bildung dürfte vor diesem Hintergrund eine deutlich nationale Dimension besitzen, die in der Bildungstheorie unseres Wissens bisher gar nicht thematisiert wurde (Jašová 2021). Einen Hinweis in diese Richtung liefert Max Czollek in seinem Buch *Gegenwartsbewältigung* am Beispiel des Umgangs mit Sprache und Literatur in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts: Der Wiederguterwertung „der Deutschen [ging] die Wiederguterwertung ihrer Kultur voraus“ (Czollek 2020b, S. 65). Und es lässt sich den Ausführungen Czolleks hinzufügen, dass zeitgleich oder nach der Positivierung des Kulturbegriffs die Wiederguterwertung der Bildung einsetzte. Trotz der Warnungen von bspw. Adorno (Adorno 1950, zit. n. Müller 1995, S. 49–50; Czollek 2020b, S. 89) und paradoxerweise teils im Anschluss an Adornos *Theorie der Halbbildung* scheint ein großer Teil der kritischen Erziehungswissenschaft und Bildungsphilosophie bis heute an widerständigen und kritischen Bildungsverständnissen zu arbeiten. Diese Ausklammerung oder Vernachlässigung der Verschränkung von Bildung und Nation findet sich auch in dem Beitrag Rödel wieder, der über eine Selbstkritik der *eigenen* Begriffe den Bildungsbegriff kritisch (diesmal gegen rechts) wenden möchte und diese Wendung vorwegnimmt, ohne sich die nun mehrere Jahrzehnte andauernde Selbstkritik bspw. der Bildungstheorie (bspw. Assmann 1993; Bollenbeck 1994; Messerschmidt 2020; Tenorth 2018; Wimmer 2009) anzuschauen oder eine selbst geleistete Selbstkritik vorweg zuschalten. Mit dieser Selbstkritik hätte auch die Frage Rödel, warum erziehungswissenschaftliche *Grundbegriffe* wie Bildung von rechts umge-

deutet werden können (Rödel 2020, S. 144), bereits beantwortet werden können. Die hegemonialen Interventionen von rechten Akteur*innen bauen auf viele hegemoniale und in der Gesellschaft fest verankerte Diskurse – Nationalismus, Identitätsdenken, monolingualer Habitus – auf. Die pädagogischen *Grundbegriffe* tragen einen enormen historischen Ballast mit sich herum und einige Anfänge dieser Begriffe oder eher entscheidende Begriffsprägungen lassen sich einer Zeit zuordnen, die etwas mit Nationalbildung, Kolonialität und einer Abwertung/Vernichtung anderer zu tun hat (Bollenbeck 1994; Castro Varela 2016; Jašová & Wartmann im Druck; Messerschmidt 2020).

Die hier angerissene Fokussierung der Verschränkung zwischen Bildung und Nation würde nicht nur Rödel's Frage nach den Ursachen der Möglichkeit der Umdeutung von rechts beantworten, sondern dieser Fokus stellt auch die Frage, ob der historische Ballast der Bildung nicht jede kritische Wendung des Begriffs und der damit verbundenen Disziplinen, wie auch jede Gegengerählung, die sich dem Bildungsbegriff bedient, sabotiert.

4.3 Warum Dewey? Kritik des Öffentlichkeitsdiskurs als Grundpfeiler nationaler Mythen

Rödel spricht von einer „Re-Politisierung“, eine neuen „Form der Gestaltung von Öffentlichkeit und der Neujustierung kritischer Einsätze sowie deren Kommunikation“ (Rödel 2020, S. 144) und führt dafür Deweys schon klassisches Konzept von Öffentlichkeit aus dem Jahre 1927 an, mit dem sich die „Entgrenzung des Politischen“ durch den „metapolitischen Diskurs“ produktiv aufnehmen

ließe (Rödel 2020, S. 143). Dieser Rückgriff erzeugt nach den bisherigen Ausführungen einen bitteren Nachgeschmack, denn er bleibt völlig unberührt von jeglichen aktuellen kritischen Positionen gegenüber dem Konzept der Öffentlichkeit. Gerade das Ausblenden von postkolonial-feministischen Perspektiven verwundert (bspw. Benhabib 1995; Butler & Spivak 2018). Von einer öffentlichkeits-theoretischen Neudimensionierung zu reden und sich dann lediglich auf das ‚pragmatische Konzept der Öffentlichkeit‘ von Dewey zu berufen, erzeugt ziemlich viele Fragezeichen. Deweys Konzept ist in den Erziehungswissenschaften bereits im Zusammenhang mit Jürgen Habermas und dem Konzept der Demokratiebildung fest zum Kanon geworden (bspw. Richter 2019). Sein Konzept stammt aus einer aufklärerisch deutschen Philosophietradition. Dewey äußerte sich zudem nicht zu der damaligen Unterdrückung Afro-amerikanischer Mitbürger*innen und deren Exklusion aus dem politischen Leben; und Dewey schien und scheint generell in Bezug auf Rassismus keine Antworten zu liefern (Retter 2016). Es ist bedenklich, dass in einem Text, welcher nach Lösungen gegen die rechte Gewalt sucht, weitere Positionen oder zumindest die Reformulierungen der Konzeption Deweys nicht einbezogen werden.

Angesichts Deweys Allheilmedizin – einer auf Verständigung aller setzenden Strategie – schimmert in Rödel's Beitrag zudem der sehr umstrittene Vorschlag durch, mit Rechten zu reden. Dieser Vorschlag ist nicht neu und es dürfte angesichts der andauernden und gewaltvollen rechten Gewalt kein Geheimnis sein, dass er nicht funktioniert. Die Öffnung der Diskussionsbühnen für die Rechten stuft

sie als gleichwertige Gesprächspartner*innen innerhalb eines demokratischen Konsenses ein und diese Partizipationsmöglichkeit fügt sich der benannten Diskursverschiebung von rechts.

Mit Blick auf die gegenwärtigen Debatten um das Konzept der Öffentlichkeit hätten wir jene Betrachtungen erwartet, welche bei dem Öffentlichkeitsbegriff die mit ihm implizierte Trennung zwischen dem Öffentlichen und Privaten kritisch hinterfragen (bspw. Benhabib 1995; Wilde 2012), da diese Dichotomie einen Grundpfeiler der politischen Kategorie der Nation und des Nationalstaates samt ihrer rassifizierenden und exkludierenden Gewalt darstellt (Balibar & Wallerstein 2018; Chakrabarty 2010; Spivak 2015). Aus unserer Sicht wären Perspektiven angebracht, welche sich Gedanken um subalterne Positionen machen (Chakrabarty 2010; Dhawan 2012; Butler & Spivak 2018; Spivak 2015), welche die Verstrickung zwischen dem Öffentlichen und der patriarchalen und kolonial-rassistischen Gewalt thematisieren (Chakrabarty 2010; Wilde 2012).

5. Fazit

Wir haben zunächst eine Lesart erzeugt, nach der in dem Beitrag Rödel's die Kontinuität rechter Gewalt und rechter Metapolitik ausgeblendet und die Diskursverschiebung von rechts auf eine jüngere Erscheinung reduziert wird. Durchgehend haben sich die theoretischen *Gründungen* Rödel's, sein Vorgehen und seine Lösungsvorschläge gerade aus hegemonietheoretischer Sicht als mindestens inkonsistent erwiesen und sich kaum nachvollziehen

lassen. Das Unternehmen des Beitrags ist aus unserer Sicht kaum greifbar: Geht es überhaupt darum, das Thema hegemonietheoretisch zu diskutieren und wozu das ganze Thematisieren poststrukturalistischer Einschnitte, wenn Rödel selbst klassisch kritisch vorgeht und am Ende doch nach Dewey und einer klaren Öffentlichkeit und Eingrenzung des Politischen gerufen wird?

Uns war es ein wichtiges Anliegen, die Probleme und Gefahren dieser akademischen Intervention gegen rechts zu markieren. Sich gegen die rechte Gefahr zu wenden, ohne das eigene Referenzsystem und seine Verstrickung mit rassistischen und nationalen Diskursen zu hinterfragen, bleibt für uns fraglich. Gerade die doch deutliche Abwehr der Verortung der Probleme in den ‚einheimischen‘ Begriffen, wie Bildung und Öffentlichkeit, im eigenen Vorgehen und der eigenen Disziplin stimmen uns mehr als nachdenklich.

Literatur

- Adorno, T. W. (1959). Theorie der Halbbildung. In: *Gesammelte Schriften, Band 8: Soziologische Schriften 1* (S. 93–121). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Allmendinger, J. (2013). *Bildungsgesellschaft. Über den Zusammenhang von Bildung und gesellschaftlicher Teilhabe in der heutigen Gesellschaft. Bundeszentrale für politische Bildung*. Verfügbar unter <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/158109/teilhabe-durch-bildung> [05.05.2020].
- Anderson, B. (2005). *Die Erfindung der Nation: Zur Karriere eines erfolgreichen*

Konzepts. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

- Arslan, I. (2019). Opfer und Überlebende sind keine Statist*innen, sondern die Hauptzeug*innen des Geschehenen. Beitrag für die *Dokumentation: Jubiläumssymposiums der VBRG. Solidarität mit den Betroffenen rechter, rassistischer und antisemitischer Gewalt*. Verfügbar unter: https://verband-brg.de/rueckblick-symposium-20-jahre-opferberatung/#Opfer_sind_Hauptzeug*innen_des_Geschehenen [01.03.2021].

Assmann, A. (1993). *Arbeit am nationalen Gedächtnis. Eine kurze Geschichte der deutschen Bildungsidee*. Frankfurt am Main & New York: Campus Verlag.

Balibar, É. & Wallerstein, I. M. (2018). *Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten*. 6. Aufl. Hamburg: Argument Verlag.

Beckmann, A. (2020). *Rechte Gewalt als Konstante deutscher Geschichte*. Deutschlandfunk.de. Verfügbar unter https://www.deutschlandfunk.de/rassistische-gewalt-rechte-gewalt-als-konstante-deutscher-1148.de.html?dram:article_id=470601 [01.03.2021].

Benhabib, S. (1995). Modelle des öffentlichen Raums. Hannah Arendt, die liberale Tradition und Jürgen Habermas. In S. Benhabib (Hrsg.), *Selbst im Kontext. Kommunikative Ethik im Spannungsfeld von Feminismus, Kommunitarismus und Postmoderne* (S. 96–130). Frankfurt am Main.: Suhrkamp.

Bollenbeck, G. (1994). *Bildung und Kultur: Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Insel-Verlag.

- Brasam, A. (2021). *Todesopfer rechter Gewalt seit 1990*. Amadeu Antonio Stiftung. Verfügbar unter <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/rassismus/todesopfer-rechter-gewalt/> [01.03.2021].
- Brähler, E. & Decker, O. (Hrsg.) (2018). *Flucht ins Autoritäre: Rechtsextreme Dynamiken in der Mitte der Gesellschaft. Die Leipziger Autoritarismus-Studie 2018*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Brumlik, M. (2016). Das alte Denken der neuen Rechten. Mit Heidegger und Evola gegen die offene Gesellschaft. *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 60 (3), 81–92.
- Butler, J. & Spivak, G. C. (2018). *Sprache, Politik, Zugehörigkeit*. Zürich: Diaphanes.
- Castro Varela, M. (2016). Die Notwendigkeit eines epistemischen Wandels. Postkoloniale Betrachtungen auf Bildungsprozesse. In T. Geier & K. U. Zaborowski (Hrsg.), *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung* (S. 43–59). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Chakrabarty, D. (2010). *Europa als Provinz. Perspektiven postkolonialer Geschichtsschreibung*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Czollek, M. (2020a). *Desintegriert euch!* München: Hanser.
- Czollek, M. (2020b). *Gegenwartsbewältigung*. München: Hanser.
- Dammer, K.-H. (2015). Gegensätze ziehen sich an. Gemeinsamkeiten und Synergieeffekte zwischen Inklusion und Neoliberalismus. *Jahrbuch für Pädagogik*, 23 (1), 21–39.
- Decker, O. & Brähler, E. (Hrsg.) (2020). *Autoritäre Dynamiken. Alte Ressentiments – neue Radikalität: Leipziger Autoritarismus Studie 2020*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Demirović, A. & Bojadžijev, M. (Hrsg.) (2002). *Konjunkturen des Rassismus*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Dhawan, N. (2012). *Postkoloniale Staaten, Zivilgesellschaft und Subalternität*. Bundeszentrale für politische Bildung. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/postkolonialismus-und-globalgeschichte/236620/postkoloniale-staaten> [01.03.2021].
- Döring, U. (2008). *Angstzonen. Rechtsdominierte Orte aus medialer und lokaler Perspektive*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Elias, N. & Schröter, M. (Hrsg.) (1990). *Studien über die Deutschen: Machtkämpfe und Habitusentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert*. 4. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fichte, J. G. (1965[1845-1846]). *Sämtliche Werke*. Hrsg. von I. H. Fichte. Reprint. Berlin et al.: Walter de Gruyter & Co.
- Gamrasni, M. (2019). *Entnazifizierung. Reihe Geschehen, neu gesehen*. Arte. Verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=ZvMMg5zAlmE> [01.03.2021].
- Gazdar, K. (2010). *Zwischen Dichtern und Denkern, Richtern und Henkern. Auf der Suche nach deutscher Identität*. München: Olzog.
- Heitmeyer, W. (Hrsg.) (2011). *Deutsche Zustände: Folge 10*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hess, S., Kasperek, B., Kron, S., Rodatz, M., Schwertl, M. & Sontowski, S. (Hrsg.) (2017). *Der lange Sommer der Migration. Grenzregime III*. Berlin: Assoziation A.

- Hufer, K.-P. (2016). Was hält die Gesellschaft noch zusammen? Politische Bildung in einer entgrenzten Zeit. *Rocznik Andragogiczny – Andragogy Yearbook*, 23, 103–115.
- Hufer, K.-P. (2018). Neue Rechte und alte Vordenker. *Neue Gesellschaft Frankfurter Hefte*, 5, 33–36. Verfügbar unter <https://www.frankfurter-hefte.de/artikel/neue-rechte-und-alte-vordenker-2077/> [01.03.2021].
- Jašová, M. (2021). *Bildung als deutscher Sonderweg. Reflexionen zur Verschränkung zwischen Bildung und Nation*. unv. Masterarbeit, Universität Hamburg.
- Jašová, M. & Wartmann, R. (im Druck). Bildung provinzialisieren. *Sonderheft „Tertium Comparationis“: Postkoloniale Perspektiven in den Bildungs- und Erziehungswissenschaften*. Münster: Waxmann Verlag.
- Karakus, T. & Tlustý, A.-C. (2021). „So eine Tat wird es alle paar Jahre geben“. *Zeit.de*, 20. Februar 2021. Verfügbar unter: <https://www.zeit.de/zett/2021-02/anschlag-hanau-rassismus-rechtsextremismus-deutschland-betroffene-stimmen-leserschaft> [01.03.2021].
- Knobloch, P. (2019). Subjektivierung und moderne/koloniale Bildung. Zur Formierung von Grenzsubjekten. In N. Ricken, R. Casale & C. Thompson (Hrsg.), *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven* (S. 159–176). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Krappmann, L. (2013). Bildung ist ein Überlebensinstrument - weltweit. Bundeszentrale für politische Bildung, *Dossier Bildung* (09.09.2013). Verfügbar unter <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/151602/bildung-als-ueberlebensinstrument> [05.12.2020].
- Lefort, C. (2009). *Die leere Mitte. Essays 1945–2005*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lenzen, D. (2014). *Bildung statt Bologna!* Berlin: Ullstein.
- Liessmann, K. P. (2007). *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Wien: Zsolnay.
- Lohmann, I. (1999). <http://www.bildung.com> – Strukturwandel der Bildung in der Informationsgesellschaft. In I. Gogolin, & D. Lenzen (Hrsg.), *Medien-Generation* (S. 183–208). Opladen: Leske + Budrich.
- Messerschmidt, A. (2020). Bedingt und kontextualisiert – Notizen zur Bildung in machtvollen Verhältnissen. In C. Bünger & M. Lütke-Harmann (Hrsg.), *unbedingte bildung. Perspektiven kritischer Bildungstheorie* (S. 159–170). Wien: Löcker.
- Müller, J. (1995). *Mythen der Rechten. Nation. Ethnie. Kultur*. Berlin: Ed. ID-Archiv.
- Retter, H. (2016). Religion, Toleranz, Rassismus im Wirkungsspektrum der Philosophie John Deweys – mit einem Seitenblick auf 100 Jahre „Demokratie und Erziehung“. *International Dialogues on Education. Past and Present*, 3 (2), 20–47.
- Pfeiffer, M. (2000). *Bildung als Widerstand. Pädagogik und Politik bei Heinz-Joachim Heydorn*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Radke, J. & Staud, T. (2019). *Rechter Terror: Die falschen Vorstellungen von rechts-extremem Terror*. *Zeit.de*, 19.06.2019. Verfügbar unter <https://www.zeit.de/gesellschaft/2019-06/rechter-terror-rechts-extremismus-attentat-ermittlungen/komplettansicht> [am 25.02.2021].
- Richter, H. (2019). *Sozialpädagogik – Pädagogik des Sozialen. Grundlegungen, Institutionen und Perspektiven der Jugendbildung*.

2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ricken, N. (2006). *Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rigoll, D. (2020). Rechte Gewalt in und aus Deutschland. Ein Jahrhundertproblem. *Luxemburg. Gesellschaftsanalyse und linke Praxis*, 2020 (2), 56–62.
- Riesenweber, C. (2012). Edition, Nation und Wissenschaft. Text und Nation als Objekte in von der Hagens Nibelungen-Edition von 1807. In K. Grabbe, S. G. Köhler & M. Wagner-Egelhaaf (Hrsg.), *Das Imaginäre der Nation: Zur Persistenz einer politischen Kategorie in Literatur und Film* (S. 81–105). Bielefeld: Transcript.
- Rödel, S. (2020). (Erwachsenen-)Bildung in Zeiten rechtsgerichteter Metapolitik – Für eine Re-Politisierung der Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildungswissenschaft. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 3 (2), 132–149.
- Ruhloff, J. (1997). Bildung heute. *Pädagogische Korrespondenz*, 1997 (21), 23–31.
- Sander, W. (2018). *Bildung ein kulturelles Erbe für die Weltgesellschaft*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Schäfer, A. (2011). *Das Versprechen der Bildung*. Paderborn: Schöningh.
- Schäfer, A. (2014). Einleitung: Die An-Archie der Ordnung und das Problem der Bindung. In A. Schäfer (Hrsg.), *Hegemonie und autorisierende Verführung* (S. 7–24). Paderborn: Ferdinand-Schöningh.
- Siebert, B. (1993). *Relais. Geschicke der Literatur als Epoche der Post. 1751–1913*. Berlin: Brinkmann und Bose.
- Spivak, G. C. (2015). *Nationalism and the imagination*. London: Seagull.
- Stöss, R. (2015). *Kritische Anmerkungen zur Verwendung des Extremismuskonzepts in den Sozialwissenschaften*. Bundeszentrale für politische Bildung. Verfügbar unter <https://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/200099/kritische-anmerkungen-zur-verwendung-des-extremismuskonzepts-in-den-sozialwissenschaften> [01.03.2021].
- Studer, T. (2021). Migration, Gegen-Öffentlichkeit und kritische Bildungstheorie: Zu einer normativen Grundlegung der Sozialpädagogik. In S. Farrokhzad, T. Kunz, S. M. Oulad M'Hand, M. Ottersbach (Hrsg.), *Migrations- und Fluchtdiskurse im Zeichen des erstarkenden Rechtspopulismus* (S. 285–305). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (2018). *Wilhelm von Humboldt. Bildungspolitik und Universitätsreform*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Virchow, F. (2019). *Zur Geschichte des Rechtsterrorismus in Deutschland. Aus Politik und Zeitgeschichte*, 49-50. Verfügbar unter <https://www.bpb.de/apuz/301132/zur-geschichte-des-rechtsterrorismus-in-deutschland> [25.02.2021].
- Wartmann, R. (im Druck). Das Postkoloniale Ende der Bildung. In L. Wolfradt, T. Hofmann, J. Eberhard & S. Knauß (Hrsg.), *Auf den Spuren Anton Wilhelm Amos. Philosophie und ihr Ruf nach interkulturellen und (post)kolonialen Perspektiven*. Bielefeld: Transcript.
- Weheliye, A. (2015). Nation. In S. Arndt & N. Ofuatey-Alazard (Hrsg.), *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des*

- Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache: ein kritisches Nachschlagewerk* (S. 450–455). 2. Aufl. Münster: Unrast.
- Wilde, G. (2012). Totale Grenzen des Politischen: Die Zerstörung der Öffentlichkeit bei Hannah Arendt. *Femina Politica – Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft*, 21 (1), 7–8.
- Wimmer, M. (2009). Vom individuellen Allgemeinen zur mediatisierten Singularität. Sprache als Bildungsmedium bei Humboldt und Derrida. In L. Pongratz, R. Reichenbach & M. Wimmer (Hrsg.), *Medien, Technik und Bildung* (S. 57–84). Paderborn et al.: Ferdinand Schöningh.
- Zeithistorischer Arbeitskreis Extreme Rechte (Hrsg.) (2020). *Zeitgeschichte der Rechten. Neue Arbeiten zu einem jungen Forschungsfeld*. Zeitgeschichte-online. Verfügbar unter <https://zeitgeschichte-online.de/themen/zeitgeschichte-der-rechten> [01.03.2021].
- Michaela Jašová**, M.A., Projektkoordinatorin einer Frauen*Beratungsstelle; Forschungsschwerpunkte: Postkoloniale Theorie, Kritische Migrationsforschung, Genderstudies, Bildungstheorie
-
- ✉ michaela.jv@gmail.com
-
- Robert Wartmann**, M.A., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich für systematische Erziehungswissenschaft, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; Forschungsschwerpunkte: Bildungstheorie, Differenzkategorien und -konstrukte, Technik- und Medientheorie, Wissenschaftstheorie; Postkoloniale Theorie
-
- ✉ robert.wartmann@paedagogik.uni-halle.de
-